

Böhnisch, Lothar

## **Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge**

*Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Lüders, Christian [Hrsg.]; Winkler, Michael [Hrsg.]: Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 261-276. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 39)*



Quellenangabe/ Reference:

Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Lüders, Christian [Hrsg.]; Winkler, Michael [Hrsg.]: Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 261-276 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93915 - DOI: 10.25656/01:9391

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-93915>

<https://doi.org/10.25656/01:9391>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

39. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik

39. Beiheft

# Erziehung und sozialer Wandel

Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung,  
Theoriebildung und Praxis

Herausgegeben von Reinhard Fatke, Walter Hornstein,  
Christian Lüders und Michael Winkler

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anders Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1999 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41140

# Inhaltsverzeichnis

WALTER HORNSTEIN

Erziehung und sozialer Wandel – Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Eine Einführung in die Thematik des Beihefts . . . . .	7
--	---

## *Sozialpädagogisch relevante Problem- und Lebenslagen*

KARL NEUMANN

Aufwachsen in Familien. Kindersituationen heute aus pädagogischer Perspektive . . . . .	17
--	----

JÜRGEN BARTHELMES

Raver, Rapper, Punks, Skinheads und viele andere. Beobachtungen aus jugendkulturellen Szenen . . . . .	39
---	----

WALTER HORNSTEIN

Generation und Generationenverhältnisse in der „radikalisierten Moderne“. Theoretische Perspektiven und Forschungsaufgaben in der Erziehungswissenschaft . . . . .	51
--	----

THOMAS GERICKE

Von der Schule ins Aus. Die Krise des Ausbildungssystems und die Aufgaben der Jugendsozialarbeit . . . . .	69
---	----

HERBERT E. COLLA

„In Rußland war ich der ‚Faschist‘, in Deutschland bin ich der ‚Russe‘, eigentlich sollte ich hier nur ‚Deutscher‘ sein.“ Zuwanderung junger Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion – eine Problemskizze . . . . .	83
---	----

## *Konzepte – Arbeitsformen – Praxisfelder*

HEDI COLBERG-SCHRADER

Kindertageseinrichtungen – selbstverständlicher Teil kindlichen Lebens . . . . .	99
--	----

MATHIAS SCHWABE

Sozialpädagogische Prozesse in Erziehungshilfen zwischen Planbarkeit und Technologiedefizit . . . . .	117
--	-----

MICHAEL WINKLER

Flexibilisierung und Integration von Erziehungshilfen. Oder auch: Überlegungen zur Selbstvergessenheit der Pädagogik . . . . .	131
---	-----

ELISABETH HELMING

Hilfen für Familien in Krisensituationen. Vom „Homebuilders Model“ über das „Families First Program“ zu Familienaktivierungs-Konzepten in der Bundesrepublik Deutschland . . . . .	153
--	-----

FRANK BRAUN/TILLY LEX Zwischen Pädagogik und Betriebswirtschaft. Jugendhilfebetriebe als neues Modell der Jugendberufshilfe . . . . .	169
MICHAEL GALUSKE/WERNER THOLE „Raus aus den Amtsstuben ...“. Niedrigschwellige, aufsuchende und akzeptierende sozialpädagogische Handlungsansätze – Methoden mit Zukunft? . . . . .	183
CHRISTIAN LÜDERS Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen . . . . .	203
 <i>Aktuelle Probleme der Organisation sozialpädagogischer Praxis</i>	
THOMAS RAUSCHENBACH Grenzen der Lebensweltorientierung – Sozialpädagogik auf dem Weg zu „systemischer Effizienz“? Überlegungen zu den Folgen der Ökonomisierung Sozialer Arbeit . . . . .	223
GABY FLÖSSER/MATHIAS SCHMIDT Konzepte der Modernisierung sozialer Dienste . . . . .	245
 <i>Sozialpolitische Rahmenbedingungen</i>	
LOTHAR BÖHNISCH Sozialpolitik und Sozialpädagogik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge . . . . .	261
WERNER SCHEFOLD Sozialstaatliche Hilfen als „Verfahren“. Pädagogisierung der Sozial- politik – Politisierung Sozialer Arbeit? . . . . .	277
CHRISTIAN V. WOLFFERSDORFF Zwischen Reform und Krise. Neue Verwirrungen über die Aufgaben von Jugendhilfe und Kriminalpolitik . . . . .	291
 <i>Europäische Perspektiven</i>	
WOLFGANG TREDE Konzepte der Heimerziehung im europäischen Vergleich . . . . .	317
FRANZ HAMBURGER Politik und Pädagogik des Sozialen im Prozeß der europäischen Integration . . . . .	339

# Sozialpädagogik und Sozialpolitik

## *Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge*

In der Fach- und Politikdiskussion zur Krise und zum Umbau des Sozialstaats in den 90er Jahren ist auch die Selbstverständlichkeit verlorengegangen, mit der sich die Sozialpädagogik/Sozialarbeit in ihrer professionellen und fachpolitischen Legitimation seit den 70er Jahren bei der sozialstaatlichen Sozialpolitik rückversichern konnte. Der „Sozialstaat und seine Pädagogik“ (BÖHNISCH 1982), die lange Zeit zumindest in Westdeutschland eine legitimatorische Einheit bildeten, sind – im Zuge des technologisch forcierten Wandels der Arbeitsgesellschaft und der Entstrukturierung sozialer Sicherheit – auseinandergeraten, die sozialpolitische Legitimationsflanke der Sozialpädagogik ist bloßgelegt. Sie kann sich nun nicht mehr auf die sozialstaatliche Begründungsautomatik verlassen und ist gezwungen, ein eigenes sozialpolitisches Bezugssystem aus der Disziplin selbst heraus aufzubauen. Der folgende Beitrag versteht sich als Versuch in dieser Richtung. Er zeigt auf, daß die Sozialpädagogik in Deutschland nicht nur eine abgeleitete, sondern auch eine originäre sozialpolitische Tradition hat, die es neu aufzuschließen und in eine aktuell geforderte sozialpolitische Reflexivität der Sozialpädagogik einzubringen gilt.

### *Zur Begriffsklärung*

Sozialpädagogik und Sozialpolitik werden in der Regel in ihrem institutionellen Verhältnis zueinander betrachtet. Sozialpädagogische Hilfen sind im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als Teil VIII des Sozialgesetzbuches geregelt und so dem Gesamtrahmen der Sozialpolitik zugeordnet. Aus der Sicht der Sozialpolitik gelten sozialpädagogische Hilfen als personenbezogene Leistungen (soziale Dienste) des sozialpolitischen Regulations- und Sicherungssystems der modernen Industriegesellschaft, gleichsam als „lebendiges Inventar“ einer sozialstaatlichen Sozialpolitik, die ihre Aktivitäten nicht mehr nur konditional an das Auftreten klassischer sozialer Risiken bindet, sondern auch gesellschaftspolitisch bemüht ist, soziale Infrastrukturen zu entwickeln und die Bedingungen für die Verbesserung von Lebenslagen zu gestalten (vgl. BÖHNISCH 1982; OPIELKA/OSTNER 1987; FLÖSSER 1994; EVERS/OLK 1996).

Während sich also die ordnungsstaatliche Sozialpolitik vor dem 1. Weltkrieg ausschließlich an der materiellen Absicherung der zentralen Risiken der Arbeitsgesellschaft – Unfall, Invalidität, Krankheit, Alter – orientierte, sieht sich die moderne sozialstaatliche Sozialpolitik weit darüber hinaus mit „neuen“



(d. h. psychosozialen) Risiken konfrontiert, die vor dem Hintergrund stetiger und wechselnder Probleme *sozialer Desintegration* vielfältige individuelle Bewältigungsprobleme aufwerfen. Diese sind nun nicht mehr nach dem Vorbild der sozialen Sicherung standardisierbar, sondern treten biographisch verschiedenen (und darin auch unterschiedlich auf die materiellen Risiken bezogen) auf.

Als lebenslagenorientierte Sozialpolitik konnte sie nun nicht mehr in abstrakten Anspruchs- und Leistungsdefinitionen verbleiben, sondern mußte sich den Lebenswelten gegenüber öffnen. Sie benötigte also lebensweltlich verankerte Hilfen und Unterstützungssysteme. In diesem Sinne ist die moderne Jugendhilfe und Sozialarbeit nicht bloß institutioneller, sondern funktioneller Teil der Sozialpolitik. Sie steht im gesellschaftlichen Funktionskreis der Sozialpolitik, ist aber nicht nur von dieser abgeleitet, sondern in ihrer Praxis und deren Legitimation durchaus eigenständig. Diese Eigenständigkeit begründet sie vor allem aus ihrem besonderen *pädagogischen* Verhältnis zum sozialstaatlich vergesellschafteten Menschen heraus. Indem sich die „neuen Risiken“, denen die Sozialpädagogik und Sozialarbeit ihre institutionelle Entstehung und professionelle Entwicklung verdanken, aus den *strukturbedingten* sozialen Desintegrationsproblemen der gesellschaftlichen (ökonomischen und sozialen) Arbeitsteilung entwickeln, ergeben sich die Notwendigkeit und die Zulässigkeit einer sozialpolitisch inspirierten Definition von Sozialpädagogik, die an dieser historischen Konstellation orientiert ist.

Vor diesem Hintergrund begreife ich Sozialpädagogik als *gesellschaftlich institutionalisierte Reaktion auf typische psychosoziale Bewältigungsprobleme in der Folge gesellschaftlich bedingter sozialer Desintegration*. Zu dieser sozialpädagogischen Reaktion ist die moderne Industriegesellschaft strukturell gezwungen: sowohl aufgrund ihrer latenten sozialstrukturellen Dauerkrise – die Spannung von Integration und Desintegration ist dem Wesen moderner Arbeitsteilung immanent –, als auch wegen der strukturellen Notwendigkeit, die ökonomisch-technische Arbeitsteilung sozial reproduzieren und ausbalancieren zu müssen. Die Pädagogik ist dabei das (ebenfalls strukturell bedingte) Mittel der Wahl. Da die Dauerkrise aufgrund ihrer strukturellen Anlage gesellschaftlich nicht aufhebbar ist, muß sie in ihren Folgen für den und am einzelnen behandelt, also – vor allem in demokratisch-sozialstaatlich verfaßten Gesellschaften, in denen die Würde und die sozialen Chancen des Menschen Verfassungsziel sind – pädagogisch transformiert werden. Gleichzeitig enthalten die Konstellationen psychosozialer Bewältigung selbst einen pädagogischen Aufforderungscharakter, d. h. sie folgen nicht der Rationalität der ökonomischen Arbeitsteilung, sondern dem sozialtechnisch nur bedingt kalkulierbaren Eigensinn der Menschen.

Die am Menschen orientierte pädagogische Konstellation, die sich im Eingehen auf die sozial beschädigte Individualität des Menschen und Neuformierung seiner sozialen Bezüge aus seiner Betroffenheit heraus entwickelt, macht die Eigenständigkeit der Sozialpädagogik gegenüber der Sozialpolitik aus, läßt sie mehr sein als nur deren lebensweltliches Korrelat. Diese gesellschaftsstrukturelle Ableitung und sozialpolitische Bezugnahme der Sozialpädagogik soll im folgenden historisch-systematisch versucht werden. Daß dabei die Rekonstruktion der problemgeschichtlichen Kontexte einen breiten Raum einnimmt, ist einmal in der Absicht begründet, die epochale Gestalt der Sozialpädagogik

(und Sozialarbeit) als institutionelles Ergebnis der industriellen Moderne zu rekonstruieren. Zum zweiten soll damit ein in der etablierten Disziplin weithin übergangener Diskurs so aufbereitet werden, daß deutlich wird, daß die sozialpolitische Perspektive der Sozialpädagogik heute nicht von außen herangetragen werden muß, sondern daß sie sich in ihren Traditionslinien und in ihrem zeitübergreifenden Paradigma selbst trägt und so einen eigenständigen Platz in der gegenwärtigen und zukünftigen sozialpädagogischen Fachdiskussion beanspruchen kann.

### *Pädagogische Mißverständnisse um den Integrationsbegriff*

Betrachtet man die Theoriegeschichte der Sozialpädagogik in Deutschland seit der letzten Jahrhundertwende, so taucht zwar immer wieder deskriptiv die Verbindung zur Sozialpolitik, ein eigenständiges sozialpolitisches Paradigma der Sozialpädagogik (außer im Ansatz bei WENDT 1990) aber so gut wie nicht auf (vgl. MÜNCHMEIER 1981; MÜLLER 1988; NIEMEYER 1998). Dennoch kreist auch die geisteswissenschaftlich tradierte Sozialpädagogik bis heute immer wieder um die Integrationsfrage. Aber sie tat und tut dies nicht aus dem sozialstrukturellen, sondern aus einem normativen und sozialisatorischen Verständnis von Integration heraus: Sozialpädagogik hat es demnach mit Problemen und Konflikten bei der Eingliederung und dem Hineinwachsen von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft zu tun. Dieser pädagogische, d. h. auf Verhaltensbeeinflussung und Kompetenzvermittlung angelegte Begriff sozialer Integration und entsprechend Desintegration (Abweichendes Verhalten, Dissozialität) ist dem jeweiligen gesellschaftlichen Rahmen gegenüber offen und entsprechend von den aktuell gesellschaftsmächtigen (herrschenden) Interpretationen abhängig. Insofern ist er in seiner pädagogischen Bedeutungs- und Verwendungsgeschichte belastet, denn seit ihrer reformpädagogischen Wende in den zwanziger Jahren und H. NOHLS Aufforderung, den Jugendlichen nicht mehr an den Problemen, die er macht, sondern an denen, die er hat, pädagogisch zu messen, hat die Sozialpädagogik den Integrationsbegriff immer wieder in die Nähe eines (hoheitlich besetzten) Kontrollparadigmas geschoben. Sie wollte sich damit von der Tradition der älteren Zwangserziehung und Gefährdetenpädagogik absetzen. In der Programmatik der am Jugendlichen und seinen Bedürfnissen ansetzenden Sozialpädagogik galt es, gegen die sozialintegrative Vereinnahmung und Zurichtung durch öffentliche und staatliche Erziehungsinstitutionen einzustehen. M. LIEBELS Ende der sechziger Jahre entsprechend populäre „Aufforderung zum Abschied von der sozialintegrativen Jugendarbeit“ (1970) war genau in jenem verkürzten institutionellen Verständnis von Sozialintegration – als Mechanismus der pädagogischen Stützung von Herrschaftsverhältnissen – verfaßt. Insofern ist es kein Wunder, wenn – weiterhin aus diesem Verständnis heraus – K. MOLLENHAUER in den neunziger Jahren (1996) die pädagogische Beliebtheit des Begriffs „Sozialintegration“ kritisiert und seiner Entbehrlichkeit das Wort redet. Sozialpädagogisch verkürzt und mißverstanden, ist dieser Begriff natürlich entbehrlich. Aber MOLLENHAUERS Kritik dreht sich im Kreise, weil er an dem Begriff „Sozialintegration“ genau das kritisiert, aus dem heraus er ihn selbst versteht bzw. mißversteht. Er thematisiert ihn als institutionellen und nicht als gesellschaftsstrukturellen Begriff.

SCHRÖER (1997) bemerkt dazu, daß MOLLENHAUER den in diesem Sinne sozialpädagogisch relevanten Theoriediskurs zwischen den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts und kurz nach der Jahrhundertwende übersprungen habe, „da er wohl noch unter dem Eindruck der vorherrschenden Weimarer Begrifflichkeit der Sozialpädagogik stand, nach der in der Sozialpädagogik vornehmlich Fragen der Kinder- und Jugendhilfe thematisiert werden sollten“ (S. 20). Dieser für die Bestimmung des sozialpädagogischen Grundproblems der modernen Industriegesellschaft aufschlußreiche Diskurs sei, so SCHRÖER weiter, bis heute nicht (mit Ausnahme eines begriffsgeschichtlichen Versuchs bei KONRAD 1994) aufgearbeitet worden. SCHRÖER selbst hat es versucht und kommt zu einem beeindruckenden Ertrag, der auch die hier angelegte sozialpolitische Theorie der Sozialpädagogik historisch fundieren kann. Er zeigt auf, daß es in dieser Zeit einen direkten Austausch zwischen einer gesellschaftlich orientierten Sozialpädagogik der Richtung P. NATORPS und einer sozialpädagogisch aufgeschlossenen Nationalökonomie und Sozialpolitik (vor allem W. SOMBART und F. TÖNNIES) gab, in dem sich das sozialpädagogische Grundproblem gleichsam als pädagogisches Korrelat der *Sozialen Frage* rekonstruieren läßt: „TÖNNIES und SOMBART versuchten, die traditionelle pädagogische Forderung auf das Recht, ein ganzer Mensch zu sein, die sozialpädagogische Perspektive, in den sozialpolitischen Gestaltungsprozeß von Gesellschaft zu integrieren. Sie verwiesen zudem darauf, daß die Sozialpädagogik die soziale Öffnung der Pädagogik geleistet habe, damit eine ‚Modernisierung‘ des Bildungswesens, entsprechend den Herausforderungen der Zeit, möglich werde“ (SCHRÖER 1997, S. 197). In diesem diskursiven Kontext wurde auch die Integrationsfrage als strukturelle Kernfrage thematisiert. Der Anspruch der Pädagogik, den ganzen Menschen zu bilden, wurde mit der sozialpolitischen Problematik von Integration und Desintegration (der sozialen Frage) als Kernproblem der modernen Arbeitsteilung verknüpft und umgekehrt. Daraus ergab sich – und ergibt sich angesichts des epochalen Charakters dieser Arbeitsteilung bis heute – ein sozialer *Gestaltungsanspruch* der Sozialpädagogik.

Der Begriff der Sozialintegration (und entsprechend der sozialen Desintegration) als Schlüsselbegriff der gesellschaftlichen Arbeitsteilung in der industriellen Moderne öffnet der Pädagogik den Blick auf den vergesellschafteten Menschen und die *damit* verbundenen psychosozialen Entwicklungs- und Bewältigungsprobleme. Das Soziale wird nun nicht länger vom Pädagogischen her gesucht, sondern das Pädagogische vom Sozialen her strukturell herausgefordert. Der Begriff der sozialen Integration/Desintegration macht also eindeutig nur Sinn in bezug auf die sozialen Struktur- und psychosozialen Folgeprobleme der modernen industriellen Arbeitsteilung.

Eine solche sozialwissenschaftlich abgeleitete und sozialpolitisch besetzte Definition von Sozialintegration kann einerseits den Kontext der Vergesellschaftung strukturieren, in dem sozialpädagogische Probleme sich entwickeln, und ist gleichzeitig offen für die lebensweltlichen Bezüge, in denen die Menschen in ihrer vergesellschafteten Individualität – in den Möglichkeiten ihrer Lebenslage – zu sich kommen und sich aus ihrer Befindlichkeit heraus sozial verhalten und entfalten (Lebensbewältigung). Denn die Perspektive der Sozialintegration bezieht sich ja auf die Vermittlung von Lebenswelten und gesellschaftlich-systemischen Bezügen: Stimme ich mit den gesellschaftlichen Normen tendenziell über-

ein, sehe ich einen Sinn in den gesellschaftlichen Erwartungen, ermöglicht mir die gesellschaftliche Struktur die Entfaltung von individuellen Ressourcen und die Realisierung sozialer Chancen, fühle ich mich sozial sicher in dieser Gesellschaft, läßt sie mir auch Raum für individuelle Ansprüche? Demgegenüber erfaßt der Begriff der Systemintegration in diesem Kontext das Funktionieren gesellschaftlicher Institutionen – Wirtschaft, Schule, Arbeit, öffentliche Ordnung und Sicherheit etc. –, die zwar in demokratischen Gesellschaften der sozialintegrativen Vermittlung und Legitimation bedürfen, sich aber in ihrer eigenlogischen Systemrationalität von den Lebenswelten entfernen können (Entkopplung von Systemintegration und Sozialintegration; s. u.).

In dieser Differenzierung des gesellschaftlichen Integrationsbegriffs wird nun auch deutlich, daß die herkömmliche Verwendung und Verwerfung des Begriffs Sozialintegration in der Pädagogik nur auf die institutionelle (systemintegrative) Dimension der institutionellen Vereinnahmung und des gesellschaftlichen Funktionierens des Menschen (hier: der Jugendlichen) abzielte. Der Integrationsbegriff, wie wir ihn im folgenden thematisieren, ist dagegen auf die sozialintegrative Struktur der ökonomisch-sozialen Arbeitsteilung rückbezogen und öffnet so den Blick für die Ambivalenz der Integrationsfrage in der kapitalistischen Industriegesellschaft. In dieser Ambivalenz – systemisch funktionalisiert und/oder sozialintegrativ an den Bewältigungsproblemen und Gestaltungsperspektiven der Menschen orientiert – wird die Sozialpädagogik gleichermaßen sozialpolitisch und pädagogisch verhandelbar.

### *Die gespaltene Resonanz der Pädagogik auf die Desintegrationsprobleme in der Industriegesellschaft: ein historischer Rekurs*

Im Rückbezug auf die Desintegrationsprobleme moderner Arbeitsteilung läßt sich nicht nur ihr Bezug zur Sozialpolitik, sondern auch die disziplinäre Eigenständigkeit der Sozialpädagogik historisch herleiten und begründen. CARL MENNICKE, der lange Zeit aus dem disziplinären Diskurs herausgefallene Sozialpädagoge der zwanziger Jahre, hat schon damals (1926) und später in seinem 1937 im holländischen Exil erschienenen Buch „Sozialpädagogik“ (vgl. FEIDELMERTZ 1996) den fundamentalen Unterschied herausgearbeitet zwischen einer Sozialpädagogik, die als Hilfswissenschaft im Banne der traditionellen Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts stand, und einer Sozialpädagogik, die im 20. Jahrhundert ihre Eigenständigkeit aus der gesellschaftlichen Dynamik und Ambivalenz des Sozialen in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ableiten konnte. Die traditionelle Pädagogik, so verstehe ich ihn, war an einem Entwicklungsmodell von Jugend orientiert, das in einem vorgegebenen gesellschaftlichen Rahmen ablief, der der Jugend und der Pädagogik gleichermaßen ihren festen Platz zuwies. Die Sozialpädagogik hatte sich in diesem zugewiesenen Funktionskreis um die Jugendlichen zu kümmern, die aus diesem gesellschaftlichen Rahmen herausfielen. In dieser pädagogischen Argumentationsfigur ging unter, wo diese Jugendlichen, Lehrlinge und Arbeiter, die in der „Kontrollücke zwischen Schule und Kasernentor“ (MÜNCHMEIER/PEUKERT 1990) massenhaft auffielen, eigentlich herkamen. Daß sie eine Sozialgruppe bildeten, die vor dem Hinter-

grund der industriellen Arbeitsteilung sich formierte und aus ihr heraus ihre Sozialgestalt erhielt (Freisetzung der Jugend im industriellen Differenzierungsprozeß), blieb dem pädagogischen Blick verborgen. Dieser richtete sich vielmehr auf den Umstand, daß diese Jugend nicht in die herkömmliche bürgerliche Pädagogik paßte, also pädagogisch „gestaltlos“ war (vgl. BÖHNISCH 1997).

Erst mit dem umbruchartigen Wandel der Gesellschaft, wie er nach dem 1. Weltkrieg offenkundig wurde, trat diese neue Sozialgestalt der Jugend in der Arbeits- und Berufsgesellschaft unübersehbar hervor. Jugend war nun als „junge Generation“ in soziokultureller Selbständigkeit gesellschaftlich freigesetzt (vgl. MANNHEIM 1926) und hob sich in ihren neuartigen Erscheinungsformen der Freizeit-, Konsum- und Berufsjugend deutlich von den traditionellen gesellschaftlichen Jugendbildern ab, die damit ihre überkommene generationshierarchische Integrationskraft (aus der die traditionelle Pädagogik ihre gesellschaftliche Legitimation ableitete) einbüßten. Die soziale Integrationsproblematik beherrschte von nun an die Szene, die pädagogische Integrationsperspektive hatte sich auf diese zu beziehen.

Die an der Jugendhilfe orientierten und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verpflichteten Sozialpädagogen (z. B. HOFFMANN 1926; NOHL 1928) erkannten zwar diese Herausforderung an – der Begriff „Jugendkultur“ als Medium des pädagogischen Verstehens dieser neuen Jugend wurde eingeführt –, konnten sie aber nicht systematisch integrieren. NOHL und HOFFMANN versuchten zwar, die pädagogischen Errungenschaften aus der Jugendbewegung – so vor allem die Erfahrung der Eigenständigkeit und Gemeinschaftlichkeit der Jugend – mit den modernen sozialen und kulturellen Differenzierungen des Jugendlebens zu verknüpfen, aber die Jugendbewegung blieb für sie ein pädagogisches Ereignis, das sie gesellschaftstheoretisch nicht rückzubinden vermochten. Die meisten von ihnen erlebten die Desintegrationsprobleme der arbeitsteiligen Industriegesellschaft vor allem kulturkritisch und kulturpessimistisch und beklagten in diesem Sinne die drohende Substitution des Menschen durch die Technik, die Zergliederung der Lebenswelten, kurzum: den Verlust der Ganzheit des Menschen. Die Pädagogik, so wie sie sie verstanden, wollte nicht die modernen Probleme der Arbeitsteilung aufnehmen und von da aus nach den Möglichkeiten des Menschseins suchen, sondern versuchte vielmehr, den naturgebundenen Menschen der technischen Gesellschaft entgegenzusetzen. „Der Kampf des Lebens wider den Begriff“, so lautete WYNEKENS Parole (zit. n. KAWERAU 1921, S. 94).

Es gab aber nach der Jahrhundertwende gesellschaftlich orientierte Jugendpädagogen (meist Außenseiter), welche die Zeitkrise gesellschaftskritisch erlebten und die Jugendfrage aus der Jugendbewegung heraus als Abbild und Medium der Krise der kapitalistischen Industriegesellschaft und ihrer Moderne interpretierten. Dies war eben möglich, weil sie in den Argumentationsfiguren des sozialökonomischen Diskurses des ausgehenden 19. Jahrhunderts dachten und auch die Jugendfrage dem Kontext industriegesellschaftlicher Arbeitsteilung, sozialer Desintegration und der damit verbundenen Krise familialer Reproduktion zuordnen konnten.

Neben OTTO RÜHLE (vgl. MERGNER 1973) ist hier vor allem SIEGFRIED KAWERAU zu nennen, der im Kreis der Entschiedenen Schulreformer um PAUL OESTREICH wirkte. In seinem – aus heutiger Sicht durch und durch sozialpäd-

agogischen – Hauptwerk („Soziologische Pädagogik“) versuchte er die Jugendbewegung zu begreifen „als eine soziologische Erscheinung, als ein Symptom der ‚spätfamilialen Phase‘, als ein Zeichen des sich zersetzenden Kapitalismus“ (KAWERAU 1921, S. 94). Seine Grundthese war, daß der sich in seiner einseitig auf ökonomische Rationalität und technische Instrumentalität und Nutzbarmachung angelegte Wachstumsfetischismus des Kapitalismus den Menschen seiner ganzheitlichen Menschlichkeit berauben und funktionell zergliedern müsse. Daß er dadurch gleichzeitig die Familie in ihrer sozialen Reproduktionsfunktion bedrohe, weil sie die Bewältigungsprobleme und Pathologien, die der Kapitalismus erzeuge, bei den Individuen auffangen müsse und damit überfordert sei (vgl. dazu MÜLLER-LYER 1912), erklärte für KAWERAU die Dynamik, mit der die jugendbewegte Jugend aus den erodierenden Familienstrukturen freigesetzt, gleichsam herauskatapultiert wurde. In der Jugendbewegung sah er die Vision des neuen ganzen Menschen heraufziehen, von dem aus Wirtschaft und Gesellschaft lebensgemeinschaftlich gestaltet werden könnten. Während aber bei KAWERAU die gesellschaftliche Analyse letztlich nur den Hintergrund für die Begründung der „Ideologie einer neuen Gesellschaft und neuen Erziehung“ abgab, die sich in Bildungs- und Schulreformen durchzusetzen hätte, blieb MENNICKE in der Stringenz der Gesellschaftsanalyse und konnte so die *strukturelle Notwendigkeit* der Sozialpädagogik in der Krise der fortgeschrittenen Moderne herausarbeiten. Er steht damit theoriegeschichtlich für eine Perspektive der Verschränkung von sozialpädagogischer und soziologischer Sichtweise, die ich im folgenden als *sozialstrukturelle* Dimension bezeichnen werde.

*Zur historischen und paradigmatischen Verschränkung von Sozialpolitik und Sozialpädagogik: die drei Dimensionen sozialer Integration und ihre pädagogischen Implikationen*

Die Integrationsproblematik der modernen Industriegesellschaft als Fokus sozialpolitischer Vergesellschaftung und als Nahtstelle der Verbindung von Sozialpolitik und Sozialpädagogik hat sich seit Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland in drei aufeinander bezogenen, aber analytisch durchaus unterscheidbaren, Kontexten entwickelt. Diese umfassen verschiedene sozialpolitische Konstellationen, denen sich typische sozialpädagogische Entsprechungen zuordnen lassen. In diesem Sinne wird im folgenden zwischen der sozialstrukturellen Dimension, der Konfliktdimension und der sozialstaatlich-legitimatorischen Dimension der sozialen Integrations- und Desintegrationsthematik unterschieden.

Die *sozialstrukturelle Dimension* sozialer Integration und Desintegration läßt sich aus dem Zusammenhang der industriegesellschaftlichen Arbeitsteilung ableiten. Die stetig wachsende und immer wieder anders beschleunigte ökonomisch-technische und in ihrem Gefolge soziale Arbeitsteilung (vgl. DURKHEIM 1992) erzeugt bis heute (vgl. HEITMEYER 1997) soziale Desintegrationsprobleme („Anomien“), zieht Individualisierungsschübe und mit ihnen die Notwendigkeit und Suche nach neuen sozialen Integrationsmustern mit sich. C. MENNICKE sah

hier eine „sozialpädagogische Verlegenheit der Moderne“ aufziehen. Diese bestehe darin, so MENNICKES Argumentation in der Zusammenfassung von SCHRÖER (1998, S. 40f.), „daß die modernen Gesellschaften den Einzelnen einerseits freisetzen und andererseits nicht vermitteln, wozu sie frei sind, den freigesetzten Menschen keine sozialen Orte bieten [...], wo sie in ihren Freiheiten Halt und Sicherheit finden könnten. Der Mensch wäre aus einer Welt mit autoritären Lebensformen, die ihn eingliederten, in eine moderne Welt freigesetzt, in der Arbeitsverhältnisse regieren, die sich gegen alle sozialpädagogischen Schwierigkeiten und Notwendigkeiten gleichgültig verhalten.“

Das – erst viel später so diskutierte – Bild der „Risikogesellschaft“ (BECK 1986) scheint auf, mit einem Sozialisationsmodus, in dem gesellschaftliche Offenheit und Verfügbarkeit gleichermaßen verlangt werden wie (strukturell) vorausgesetzt wird, daß der Mensch zu sich selbst kommt, sozialemotionalen Rückhalt braucht, auf sich als Mensch bezogene Individualität ausbilden muß, weil er sonst an der gesellschaftlichen Offenheit, an ihrem Optionszwang und ihrer riskanten Unübersichtlichkeit scheitert. In dieser Grundkonstellation janusköpfiger Sozialisation der arbeitsteiligen Moderne ist bis heute ein typischer (sozial-)pädagogischer Aufforderungscharakter enthalten: Sozialpädagogische Orte (Räume, personale Bezüge) werden gebraucht, in denen dieser notwendige Halt in der unvermeidbaren gesellschaftlichen Offenheit gefunden und darin Zugang zum Sozialen neu organisiert und gestaltet werden kann. Zwei bis heute gültige sozialpädagogische Grundprobleme werden also über die arbeitsteilige Konstellation der Moderne virulent: die für Identität und Biographie bedrohlichen Brüche und Spaltungen in den Lebensbereichen und die sozial riskante Individualisierung. Beide generieren die „neuen Risiken“, für deren Bearbeitung der Sozialstaat die personenbezogenen Dienste der Sozialpädagogik/Sozialarbeit eingerichtet hat (vgl. dazu OLK 1996).

Die *Konfliktdimension* sozialer Integration bezieht sich auf die innere Widersprüchlichkeit und Ambivalenz kapitalistischer Wirtschafts- und Gesellschaftsentwicklung und deren Niederschlag in den reproduktiven Lebensbereichen. Der Grundwiderspruch zwischen Arbeit und Kapital hat bis heute nicht zur Zerstörung, sondern zur Modernisierung des Kapitalismus zum Sozialkapitalismus geführt. Das sozialpolitische Prinzip ist in dieser sozialintegrativen Ausrichtung zum Medium der gesellschaftlichen Modernisierung geworden, die nach einer besonderen (dialektischen) Logik ablief: Der sich entwickelnde Kapitalismus brauchte die zu ihm in Widerspruch stehende soziale Idee (Qualifizierung und Humanisierung der Arbeit, Arbeiterbewegung), um sich modernisieren zu können. Dies ist die Kernthese von EDUARD HEIMANNS „Soziale[r] Theorie des Kapitalismus“ (1929), dem für die Sozialpädagogik aufschlußreichen Klassiker theoretischer Sozialpolitik. Sozialintegration wurde damit zum ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungsfaktor. Modernisierung des Kapitalismus und stetige Entwicklung der Sozialpolitik bedingen einander. Die Grundstruktur dieses dialektischen Modernisierungsprozesses des Sozialkapitalismus ist bis heute geblieben, auch wenn die gegenwärtige Krise der Arbeitsgesellschaft den Kapitalismus weniger stark auf die Arbeit angewiesen sein läßt und damit die asoziale und den Menschen übergehende Struktur des Kapitals im Zeitalter der Rationalisierung und Globalisierung wieder stärker hervortritt.

Für das sozialpolitische Paradigma der modernen Sozialpädagogik hat dieses

Modell sozialkapitalistischer Dialektik einen durchaus bis heute nachhaltigen Ertrag gebracht. Da ist zum einen die genossenschafts- und gemeinschaftspädagogische Traditionslinie – wie sie schon bei NATORP und in der Arbeiterbildung aufschien (vgl. ARNOLD 1996) –, in der versucht wurde, die Entwicklungsdialektik des Sozialkapitalismus in den sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Betriebe abzubilden. Es entstand in dieser Tradition eine eigene wirtschafts- und betriebsorientierte Sozialpädagogik, deren Aufgaben z. B. der bürgerliche Nationalökonom ADOLF WEBER in seinem Standardwerk „Kapital und Arbeit“ (1931) einen eigenen Abschnitt widmete. Die heute noch an deutschen Universitäten existierenden Lehrstühle für Wirtschafts- und Sozialpädagogik entstammen dieser Traditionslinie. In dem Maße aber, in dem dieser sozialkapitalistische Konflikt in der fordistischen Gesellschaftsformation (vgl. HIRSCH/ROTH 1986; SCHAARSCHUCH 1990) entstrukturiert wurde, die Arbeiter und Angestellten zu Konsumenten wurden, eine zunehmende Entkoppelung der Konfliktpole stattfand und sich die gesellschaftlichen Ansprüche und Konflikte auf den Staat richteten, verlor die an die Produktionssphäre gebundene Konfliktdynamik ihre ursprüngliche Kraft.

Im kommunitären Diskurs der neunziger Jahre (vgl. z. B. BRUMLIK/BRUNKHORST 1993) wird wieder an diese sozialkapitalistische Gemeinschaftsperspektive der Sozialpolitik erinnert. Allerdings hat sich das Koordinatensystem gegenüber damals verschoben. Die konfliktdynamischen Antriebe kommen heute stärker aus den sozialen Reproduktionsbereichen, in denen die Menschen Rückhalt gegenüber einem für viele unübersichtlichen Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft suchen. Gerade hier aber zeigt sich, daß der sozialpolitische Diskurs des 19. und 20. Jahrhunderts die Reproduktionsseite weitgehend vernachlässigt oder übergangen hat, so daß es heute, ausgangs des 20. Jahrhunderts, angesichts der nun offensichtlichen Dringlichkeit einer reproduktiven Orientierung in der Gesellschafts- und Sozialpolitik erst recht notwendig ist, sich der historischen Entwicklungslinien reproduktiver Konfliktstrukturen und ihrer Verdeckung im sozialpolitisch-sozialpädagogischen Diskurs zu vergewissern. Reform- und Ökologiebewegungen, vor allem aber die Frauenbewegung (vgl. GERHARD 1990) im gesellschaftlichen Kontext, zahlreiche Bürgerinitiativen und Sozialkampagnen im lokalen Kontext, haben im 20. Jahrhundert immer wieder die soziale Idee neu hervorgebracht und weitergetragen.

Die *sozialstaatlich-legitimierende Dimension* sozialer Integration verweist auf den im Verlauf des 20. Jahrhunderts immer bedeutsamer gewordenen Aspekt der staatlichen Regulationstätigkeit in der Herausbildung des Sozialstaats. In dem Maße, in dem sich die Industriegesellschaften demokratisierten, der Grundwiderspruch zwischen Arbeit und Kapital durch die zunehmende Komplexität der Arbeitsteilung und die Entwicklung zum Massenkonsum entschärft oder verdeckt wurde (vgl. ROTH/HIRSCH 1986) und sich die gesellschaftlichen Reproduktions- und Infrastrukturerfordernisse verselbständigten, wurde der Staat als Sozialstaat zum Hauptakteur sozialer Integrationspolitik, zum zentralen Bezugspunkt sozialer Partizipation und der Gewährung und Einforderung sozialer Sicherheit. Die gesellschaftliche Frage sozialer Integration verschob sich nun auf eine neue Ebene: Sie wird zum Legitimationsproblem des Staates (HABERMAS 1973), nahezu alle Ansprüche und Konflikte werden auf den Staat gerichtet. Auch die sozialen Bewegungen der zweiten Hälfte des 20. Jahr-



hunderts in (West-)Deutschland, vor allem die feministischen und ökologischen Bewegungen, forderten zuerst den Staat heraus. Dieser steht aber nicht nur unter sozialintegrativem Legitimationsdruck, sondern immer auch in Spannung zur systemischen Steuerung und Absicherung der wirtschafts- und ordnungspolitischen Entwicklung. Diesen Zusammenhang erfassen wir mit dem Modell Sozialintegration/Systemintegration. Die heute aufziehende Tendenz zur Entkopplung von System- und Sozialintegration muß somit zwangsläufig zu einer Legitimationskrise des Staats führen. Denn zum Wesen dieser sozialstaatlich-legitimitorischen Dimension sozialer Integration gehört ihre lebensweltliche Vermittlung und Abstützung. Wenn diese erodiert, läuft die Sozialpädagogik/Sozialarbeit Gefahr, von der staatlichen Politik nur noch systemisch angefordert und definiert zu werden, und muß sich selbst sozialintegrative Legitimationsbezüge und -bündnisse aufbauen. Bemerkenswert dabei ist, daß das, was die Gesellschaftsmitglieder lebensweltlich als Krise erfahren, im ökonomischen System als rational und vernünftig gilt: Der Abbau von Arbeitsplätzen steigert die Produktivität, schafft Wettbewerbsfähigkeit und erhöht die Dividende. Der Staat wird in diese Spaltung auf prekäre Weise hineingezogen und gerät in eine „Globalisierungsfalle“: Auf der einen Seite soll er die nationalen Standortbedingungen (Wettbewerbsfähigkeit) für die Ökonomie dauernd verbessern, gleichzeitig muß er die durch diese, von ihm mit unterstützte, ökonomische Logik verursachte Arbeitslosigkeit und neue Armut bekämpfen und schließlich dafür sorgen, daß der soziale Frieden auch in der Krise gewahrt bleibt.

Aus der Sicht der Sozialpädagogik/Sozialarbeit sind es vor allem die sozialstrukturellen und sozialstaatlich abgeleiteten Interventionsfunktionen, welche die Arbeitsfelder und Fachdiskurse prägen. Die klassischen Elemente des Sozialkonflikts dagegen scheinen uns heute von diesen überformt und überholt. Erst ausgangs des 20. Jahrhunderts, als mit der strukturellen Massenarbeitslosigkeit und der Entwertung der Massenarbeit die reproduktive Krise des Kapitalismus erneut aufbricht, wird auch die gesellschaftliche Erinnerung an diese Sozialkonflikte freigesetzt und nach konfliktorientierten Anknüpfungspunkten für sozialpolitische Gestaltungsperspektiven von unten, aus den reproduktiven Gesellschaftsbereichen heraus gesucht.

Alle drei Dimensionen der Sozialintegration als Medium sozialpolitischer Vergesellschaftung haben ihr je eigenwertiges pädagogisches Segment, d. h. die sozialpolitischen Definitionen der Integrations- und Desintegrationsproblematik moderner Industriegesellschaften enthalten eine *pädagogische Aufforderungsstruktur*, aus der heraus sich die Thematik sozialpädagogischer Bewältigung ermitteln läßt: Unter dem *sozialstrukturellen* Blickwinkel der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ist es der jeweils vergesellschaftete Mensch in seiner den strukturellen Tendenzen sozialer Desintegration ausgesetzten Individualität, der uns typische Bewältigungsprobleme signalisiert und auf mögliche pädagogische Bezüge hinweist. In der *Konfliktdimension* eröffnet sich uns zum einen die kommunitäre Handlungsebene im Sinne des sozialpädagogisch inspirierten sozialen Befriedungs- und Gemeinschaftshandelns vom Menschen her, zum anderen erwächst aus ihr – historisch immer wieder neu – eine lebensweltlich begründete soziale Vermittlungsaufforderung an die Sozialpolitik. Die *sozialstaatlich-legitimitorische* Dimension schließlich enthält die Aufforderung an die Sozialpädagogik, mitzuhelfen, die sozialstaatlichen Bezüge sozialer Parti-

zipation und sozialer Sicherheit in den Lebenswelten sozial und kulturell zu entwickeln und zu gestalten (vgl. EVERS/NOWOTNY 1989). Wir finden diese Dimensionen in der Praxis der Sozialpädagogik und Sozialarbeit typisch vermittelt, aber auch vielfach fachlich umgeformt und – angesichts des gesellschaftlichen Standorts des Sozialwesens – entsprechend entpolitisiert. Immerhin aber erkennen wir in den sozialpädagogischen Hilfen zur Lebensbewältigung die sozialstrukturelle Dimension, in den Aktivitäten der sozialen Vermittlung (z. B. Gemeinwesenarbeit, kommunale Sozialpolitik) den Konfliktbezug und in den Gestaltungsaktivitäten (Sozialplanung, regionale Sozialkampagnen) die sozial-staatlich-legitimatorische Dimension.

### *Das Konzept „Lebenslage“*

Ich habe bisher vor allem den paradigmatischen Bezug im Sinne einer historisch-strukturellen Entsprechung von Sozialpolitik und Sozialpädagogik thematisiert. In dieser Entsprechung steckt aber auch eine konzeptionelle Konvergenz. Sie ist in dem Maße gewachsen, in dem die moderne Sozialpolitik ihre gesellschaftspolitisch entwickelten sozialintegrativen Funktionen lebensweltlich transformieren und fachlich ausgestalten mußte. Seit die Sozialpolitik zur lebenslagenbeeinflussenden und -gestaltenden Politik wurde (vgl. WEISSER 1956), ist diese konzeptionelle Verschränkung diskutierbar. Lebenslagen bilden den sozialstrukturellen Hintergrund der je biographischen Lebensverhältnisse, aus dem sich die Ressourcen und Spielräume der subjektiven Lebensführung und Lebensbewältigung ergeben.

Diese knappe Skizze bedarf einer Bezugnahme. Diese kann auf die drei dargestellten Dimensionen der sozialintegrativen Vergesellschaftung rekurrieren, indem sie deren lebensweltliche Seite weiter aufschließt. Die geschilderten Prozesse und Dynamiken der sozialstrukturell wirksamen Arbeitsteilung, des kapitalistischen Grundkonflikts sowie seiner reproduktiven Bezüge und der sozial-staatlichen Vergesellschaftung strukturieren nicht nur die sozialintegrative Ausrichtung der Sozialpolitik, sondern beeinflussen entsprechend die Lebensverhältnisse der einzelnen, besser: die Einkommens-, Bildungs-, kulturelle Entfaltungs- und sozialen Partizipationsspielräume – also die Lebenslagen – der Menschen. Der Begriff der Lebenslage verweist auf die Zwischenstrukturen zwischen subjektiv-biographischem Verhalten und objektiven sozialen Verhältnissen. Gerade die Sozialpädagogik, welche das Verhalten der Kinder und Jugendlichen als Bewältigungsverhalten und damit als Ausdruck dahinter liegender Lebensschwierigkeiten erkennen will, muß diesen Zusammenhang aufschließen können. Nun haben Subjekte keine Lebenslage an sich, Lebenslage ist vielmehr ein gedankliches Konstrukt, in dem sich die Totalität der Lebensbedingungen des einzelnen unter einer spezifischen Perspektive strukturieren läßt, nämlich unter der Perspektive der Verfügbarkeit von Ressourcen zur Bewältigung der Lebensführung und vor allem auch kritischer Lebenssituationen. Lebenslagen sind in diesem Sinne sozialstaatlich vermittelte Zuschnitte von Chancen, Belastungen und Ressourcen. „Sozialstaatlich vermittelt“ bedeutet in diesem Zusammenhang, daß es gesellschaftliche, politische und öffentliche Vorstellungen von der Dringlichkeit sozialer Probleme und dem damit zusammen-

hängenden Interventionsbedarf gibt und daß diese gesellschaftliche Akzeptanz die Lebenslage mehr oder minder bestimmt, d. h. die Spielräume der Lebensbewältigung variieren kann. Eine mangelnde sozialpolitische Akzeptanz z. B. der aus dem Reproduktionsbereich artikulierten sozialen Probleme verengt nicht nur die Spielräume der Lebenslage von Frauen, sondern auch die reproduktiven Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb männlicher Lebensverhältnisse. In dieser Akzeptanzdimension erhält das Lebenslagenkonzept erst seine sozialpolitische Signifikanz.

So ist es nur plausibel, daß sich Lebenslagen in ihrer Struktur gesellschaftlich-historisch entwickeln. Vor allem soziale Modernisierung des Kapitalismus in der Dialektik von Kapital und sozialer Idee, hat auch die Entwicklung der Lebenslagen vorangetrieben und die Spielräume der Lebensbewältigung erweitert. I. NAHNSEN – eine Schülerin G. WEISSERS – hat HEIMANNS Beispiel des Arbeitsschutzes, mit dem er die Logik der sozialkapitalistischen Modernisierung und den Bezug zur Sozialpolitik illustrierte (s. o.), zur Lebenslagenperspektive erweitert (1975): Je mehr die Wirtschaft unter dem Druck stand, im Zuge ihrer notwendigen Modernisierung Arbeiter und Angestellte zu qualifizieren und ihre private Reproduktion zu verbessern, desto mehr erweiterten sich die soziokulturellen und sozialen Spielräume, die Beteiligungs- und Entwicklungsperspektiven der Menschen. Entsprechend kann sich die Lebenslage verschlechtern, wenn die Bedeutung der Arbeit sinkt, das Kapital nicht mehr so wie in dem HEIMANNSchen Modell auf Arbeit angewiesen ist und strukturelle Arbeitslosigkeit entsteht. Im Prozeß der sozialen Modernisierung ist die Entwicklung der Lebenslagen aber nicht nur durch diese Modernisierungsdynamik, sondern genauso durch die Differenzierungs-, Integrations- und Desintegrationsproblematik der gesellschaftlichen Arbeitsteilung geprägt. Die Spaltung der Lebensbereiche, die nivellierende Kraft des Konsums und die Unübersichtlichkeit gesellschaftlicher Entwicklungen beeinflussen die Handlungsspielräume, Entwicklungs- und Sinnhorizonte und damit die Ressourcen der Lebensbewältigung nachhaltig. Schließlich hat der moderne Sozialstaat die Lebenslagen typisch geformt, indem er sie bildungs- und sozialpolitisch mediatisiert und alimentiert hat. Aber auch die sozialstaatliche Stützung und Akzeptanz bei desintegrativen Entwicklungen in den Lebensverhältnissen, aus denen heraus die Betroffenen Ansprüche erheben und sozialstaatliche Leistungen einfordern, machen die moderne Struktur von Lebenslagen aus.

Hier ergibt sich auch die unmittelbare Verschränkung zur Sozialpädagogik, die diese sozialstaatliche Stützungs- und Entwicklungsfunktion in Hilfen zur Lebensbewältigung umsetzt und gestaltet. Damit ist die Aufgabe umschrieben, Menschen in kritischen Lebenskonstellationen, in denen ihre eigenen Ressourcen nicht mehr zur Problemlösung ausreichen, so zu helfen, daß sie ihre psychosoziale Handlungsfähigkeit und soziale Orientierung wiedererlangen, neue sozialintegrative Bezüge aufbauen, ihre Lebensführung normalisieren und damit die Lebenslage stabilisieren können (vgl. ausführlich zu Konzept und Dimensionen biographischer Lebensbewältigung: SCHEFOLD 1996; BÖHNISCH 1997). Dieser sozialpädagogische Begriff der Lebensbewältigung ist dabei nicht auf die sozialpolitische Lebenslagendefinition aufgesetzt, sondern er ist in einer spezifischen Weise in ihr enthalten. Schon WEISSER hatte die subjektive Dimension der Lebenslage thematisiert. Zur Lebenslagenkonstella-

tion gehört nach seiner Definition ein Lebenssinn, der wiederum den subjektiven Umgang mit aus der Lebenslage gezogenen Ressourcen bestimmt. Lebensbewältigung kommt so einem biographischen „Lebenslagenmanagement“ nahe.

### *Sozialpolitische Reflexivität und gesellschaftspolitische Legitimation sozialpädagogischen Handelns*

Mit dem sozialpolitisch rückgebundenen Integrationsparadigma läßt sich die Sozialpädagogik hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Standorts und ihrer legitimatorischen Reichweite bestimmen. Gleichzeitig und damit verbunden, ergeben sich daraus sowohl konzeptionelle Impulse wie auch Bezüge einer sozialpolitischen Reflexivität der Sozialpädagogik. In der Ausdifferenzierung der Integrationsperspektive im Paradigma „Systemintegration/Sozialintegration“ kann gerade in der Phase der spätmodernen Gesellschaftsentwicklung – vor allem angesichts des global induzierten nachhaltigen Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft (vgl. ALTVATER/MAHNKOPF 1996) – die Ambivalenz der gesellschaftlichen Funktion der Sozialpädagogik/Sozialarbeit deutlich gemacht werden: Während der systemintegrative ordnungspolitische Druck auf die sozialpädagogischen Arbeitsfelder zunimmt, eröffnen sich aus ihnen heraus neue sozialintegrative Perspektiven vom Menschen her und aus den lebensweltlichen Bezügen heraus. Die Sozialpädagogik/Sozialarbeit tritt somit auch als ein Medium hervor, in dem sich die sozialstrukturelle Integrationsfrage, die heutigen Reproduktionskonflikte und die Integrationskrise des spätmodernen Sozialstaates nicht nur spiegeln, sondern auch Impulse für die Entwicklung von neuen, nun lebensweltlich gespeisten, Integrationsperspektiven entstehen können. Die *konzeptionelle* Bedeutung des sozialpolitischen Paradigmas für die Sozialpädagogik ist in diesem Zusammenhang eine dreifache: Zum einen bindet es die pädagogischen Interventionen an die sozialstrukturellen Bezüge zurück und eröffnet und begründet hiermit einen eigenen Legitimationsbezug sozialpädagogischen Handelns. Zum zweiten hilft es, das sozialpädagogische Feld gerade auch über den interaktiven und institutionellen Bereich hinaus zu strukturieren. Und drittens kann sich in einer sozialpolitischen Reflexivität der Sozialpädagogik die Perspektive der Gestaltung des Sozialen entfalten und begründen.

Eine von der sozialpädagogischen Erfahrung von Bewältigungsproblemen aus entwickelte Lebenslagenanalyse bietet die Chance, die sozialpolitisch brisanten Segmente der Lebenslage herauszuarbeiten: die verschiedenen Formen des Bewältigungsdrucks und die damit zusammenhängenden Anomien, die eingegengten Spielräume, aber auch die realistische Einschätzung von Möglichkeiten für Empowerment und Selbsthilfe, das soziale Abgeschnittensein und die fehlenden oder verbliebenen Partizipationschancen, die je unterschiedlichen Möglichkeiten und Ansatzpunkte sozialer Aktivierung, die Notwendigkeit komplementärer Integrations- und Unterstützungsangebote auf kommunaler Ebene etc. Diese sozialpädagogisch inspirierte sozialpolitische Perspektive wirkt aber nicht nur in den sozialpolitischen Diskurs hinein, sondern genauso auf das sozialpädagogische Handeln zurück. Der pädagogische Fatalismus gegenüber sozialpolitischen Bezügen kann durchbrochen, die Lust an sozialpolitisch inspi-

rierten lokalen Arbeitsbündnissen und Sozialdiskursen gesteigert und so die professionelle Isolation aufgeweicht werden. Neben den interventionsorientierten Sozialpädagogen tritt der sozialpolitisch orientierte *social agent*, der nicht nur sozialpädagogische Ansprüche an die Klienten, sondern auch sozialpolitische Ansprüche an die kommunale Umwelt – in der Absicht kommunaler Sozialpolitik von unten – stellt.

Solche neuen sozialintegrativen Perspektiven vom Menschen her in den sozialpolitischen Diskurs zu bringen, aber diese auch aus eigener professioneller Kraft und sozialräumlicher Bindung heraus zu entwickeln, macht die sozialpolitisch relevante Gestaltungsfunktion der Sozialpädagogik aus. Sicher ist diese Funktion aufgrund der fragilen öffentlichen Stellung der Sozialarbeit ambivalent: Der fiskalisch und regulatorisch geschwächte Sozialstaat scheut Gestaltung, weil diese das Risiko immer neuer sozialer Ansprüche in sich trägt, und drängt vor allem die Institutionen der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, die in ihrer reproduktiven Ausrichtung und ihrer Orientierung an den Bedürfnissen der Klienten solche Ansprüche immer wieder neu generieren, in reaktive und restriktive systemintegrative Positionen. Zwar hat die Sozialpädagogik/Sozialarbeit inzwischen eine gewisse institutionelle „Autonomie“ erworben (vgl. MERTEN 1996), bleibt aber im Verhältnis zum *principium medium* (KARL MANNHEIM) industriegesellschaftlicher Sozialpolitik, dem Konflikt zwischen Arbeit und Kapital, weiterhin peripher. Jedoch erfährt sie die desintegrativen Folgen der sozialökonomischen Widersprüche und der Entstrukturierung dieses Konflikts direkt an den Menschen selbst. So kann sie, wenn sie sich nicht institutionell abschottet und ihre professionelle Autonomie nicht fachlich borniert, das sozialpolitische Gewissen der Gesellschaft sein. So gesehen, ist die sozialpolitische Orientierung nicht nur Bedingung einer reflexiven Sozialpädagogik/Sozialarbeit, sondern verweist – durchaus im Sinne P. NATORPS, der seine „Socialpädagogik“ vor hundert Jahren (1899) schrieb – auch auf einen gesellschaftspolitischen Aufklärungs- und Bildungsauftrag der Sozialpädagogik. An diesen Bildungsauftrag hat jüngst wieder M. GRAF (1996) erinnert, indem er in der Tradition kritischer Theorie argumentiert, daß der sozialpädagogische Zugang zu Bildung immer an die Frage der Freiheitsgrade des Menschen in der Integration seines Ortes im Vergesellschaftungsprozeß geknüpft ist. GRAF geht es um eine sozialpädagogische Reflexivität, welche die Frage des *Menschseins* in der Totalität des industriellen Vergesellschaftungsprozesses in den Mittelpunkt rückt. In diesem Sinne ist auch die Praxis sozialpädagogischer Bildung nicht institutionell definiert, sondern verwoben in einer reproduktiven Kultur des Sozialen, die sich in notwendiger Gegenläufigkeit zu den Tendenzen der „sozialen Entbettung“ (ALTVATER/MAHNKOPF 1996), wie sie der globalisierte Kapitalismus hervorbringt, entwickelt. Damit ist auch die – reproduktiv gewandelte – Konfliktdimension der Integration wieder in die Mitte des sozialpädagogischen Diskurses gerückt.

## Literatur

- ALTVATER, E./MAHNKOPF, B.: Die Grenzen der Globalisierung. Münster 1996.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- BECK, U., u. a.: Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1995.
- BÖHNISCH, L.: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Neuwied 1982.
- BÖHNISCH, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim/München 1997.
- BÖHNISCH, L.: Die Großstadtjugend und der sozialpädagogische Diskurs der 20er Jahre. In: NIEMEYER, CH./SCHRÖER, W./BÖHNISCH, L. (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Weinheim/München 1997, S. 227–238.
- BÖHNISCH, L./WINTER, R.: Männliche Sozialisation. Weinheim/München 1993.
- BÖHNISCH, L./NIEMEYER, CH./SCHRÖER, W.: Die Geschichte der Sozialpädagogik öffnen. In: NIEMEYER, CH./SCHRÖER, W./BÖHNISCH, L. (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Weinheim/München 1997, S. 7–32.
- BRUMLIK, M./BRUNKHORST, H.: Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/M. 1993.
- DURKHEIM, E.: Über soziale Arbeitsteilung. Frankfurt/M. 1992.
- EVERS, A./NOWOTNY, H.: Über den Umgang mit Unsicherheit. Frankfurt/M. 1987.
- EVERS, A./OLK, TH. (Hrsg.): Wohlfahrtspluralismus, Opladen 1996.
- FEIDEL-MERTZ, H. (Hrsg.): Carl Mennicke. Zeitgeschehen im Spiegel persönlichen Schicksals. Weinheim 1995.
- FLOSSER, G.: Soziale Arbeit jenseits der Bürokratie. Neuwied 1994.
- GERHARD, U.: Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung. Reinbek 1990.
- GRAF, M.: Mündigkeit und Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns. Weinheim/München 1996.
- GRUEN, A.: Der Verlust des Mitgefühls. München 1997.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973.
- HEIMANN, E.: Soziale Theorie des Kapitalismus (1929). Frankfurt/M. 1980.
- HEITMEYER, W. (Hrsg.): Bundesrepublik Deutschland: Eine zerrissene Gesellschaft und die Suche nach Zusammenhalt. Bd. 1: Was treibt diese Gesellschaft auseinander? Frankfurt a.M. 1997.
- HIRSCH, J./ROTH, L.: Das neue Gesicht des Kapitalismus. Hamburg 1956.
- HOFFMANN, W.: Die Reifezeit. Leipzig 1926.
- KAWERAU, S.: Soziologische Pädagogik. Leipzig 1921.
- KONRAD, F. M.: Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Annäherungen. In: neue praxis 23 (1993), S. 292–313.
- LIEBEL, M.: Aufforderung zum Abschied von der sozialintegrativen Jugendarbeit. In: deutsche jugend 18 (1970), Heft 1, S. 28–34.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen (1926). In: FRIEDEBURG, L. v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln/Berlin 1965, S. 23–48.
- MENNICKE, C.: Das sozialpädagogische Problem in der gegenwärtigen Gesellschaft. In: TILlich, P. (Hrsg.): Kairos. Zur Geisteslage und Geistesabwendung. Darmstadt 1926, S. 311–344.
- MERGNER, G.: Arbeiterbewegung und Intelligenz. Starnberg 1973.
- MERTEN, R.: Autonomie der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 1997.
- MOLLENHAUER, K.: Integration, soziale. In: KREFT, D./MIELENZ, I. (Hrsg.): Wörterbuch der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel 1996, S. 290.
- MÜLLER, C. W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. 2. Bd. Weinheim 1988.
- MÜLLER-LYER, F.: Die Familie. München 1912.
- MÜNCHMEIER, R.: Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit. München 1981.
- MÜNCHMEIER, R./PEUKERT, D.: Historische Grundstrukturen und Entwicklungstendenzen der deutschen Jugendhilfe. Sachverständigenkommission Achter Jugendbericht (Hrsg.): Lebensverhältnisse Jugendlicher. Bd. 1. München 1990.
- NAHNSEN, I.: Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes. In: OSTERLAND, M. (Hrsg.): Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential. Frankfurt/M. 1975, S. 145–166.
- NATORP, P.: Sozialpädagogik. Stuttgart 1899.
- NIEMEYER, CH.: Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim/München 1998.
- NOHL, H.: Die Jugend und der Alltag. In: Die Erziehung 3 (1928), S. 213–225.
- OPIELKA, M./OSTNER, I. (Hrsg.): Umbau des Sozialstaates. Essen 1987.
- RÜHLE, O.: Die Sozialisierung der Frau. Dresden 1922.

- SCHAARSCHUCH, A.: Zwischen Regulation und Reproduktion. Bielefeld 1990.
- SCHEFOLD, W.: Sozialwissenschaftliche Aspekte international vergleichender Forschung in der Sozialpädagogik. In: TREPTOW, R. (Hrsg.): Internationaler Vergleich und soziale Arbeit. Reinfelden, Berlin 1996, S. 87–101.
- SCHERPNER, H.: Theorie der Fürsorge. Göttingen 1957.
- SCHRÖER, W.: Ganze Menschen, sozialpädagogische Versuche. Dissertation. TU Dresden 1997.
- SCHRÖER, W.: Offenheit und Halt. Die historischen Anfänge einer sozialisationstheoretischen Begründung der Jugendpädagogik. In: BÖHNISCH, L./RUDOLPH, M./WOLF, B. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim/München 1998, S. 35–47.
- WEBER, A.: Kapital und Arbeit. Tübingen 1930.
- WEISSER, G.: Sozialpolitik. Aufgaben Deutscher Forschung. Bd. 1. Köln/Opladen 1956.
- WENDT, R.: Geschichte der Sozialen Arbeit. Stuttgart 1990.

*Anschrift des Verfassers:*

Prof. Dr. Lothar Böhnisch, TU Dresden, Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit,  
Weberplatz 5, 01217 Dresden.